

**DARIUSZ KRAWCZYK**  
Université de Varsovie, Institut d'études romanes  
dariusz.krawczyk@uw.edu.pl  
ORCID 0000-0002-3407-9592

**MICHAŁ OBSZYŃSKI**  
Université de Varsovie, Institut d'études romanes  
m.obszynski2@uw.edu.pl  
ORCID 0000-0002-5489-6530

**MACIEJ SMUK**  
Université de Varsovie, Institut d'études romanes  
m.smuk@uw.edu.pl  
ORCID 0000-0002-0911-9046

## **Les représentations et la place de la littérature française/ francophone dans les pratiques de lecture des étudiants des universités européennes**

### **The Representations and the Place of French/Francophone Literature in the Reading Practices of European University Students**

#### **Abstract**

The aim of this article is to present the results of research carried out within the European perspective on Literature, Culture, Language and Certification (EpoLCLC) project, according to three main axes: contemporary reading practices and the image of French literature among contemporary readers in a sociological approach; reading strategies of foreign language texts in a psycholinguistic approach; the place of translations and the representation of the role of the literary translator among contemporary readers in the light of conceptions related to cultural transfers and the global circulation of literature. The analysis and interpretation of the data collected during the course of the project will make it possible to compare the image we have of literature and the reader in our time with a set of real practices and beliefs, as defined by the people questioned during the study. More generally, it will be a question of drawing up, again from the data collected, a portrait of the European student as a reader and of defining the place that French and Francophone literature occupies in his or her daily practices.

**Keywords:** French literature; Francophone literature; reading practices; teaching French as a foreign language; representations; literary translation; cultural transfers; European universities

**Mots clés :** littérature française ; littérature francophone ; pratiques de lecture ; enseignement FLE ; représentations ; traduction littéraire ; transferts culturels ; universités européennes

Le présent article aura pour but de présenter les résultats d'une recherche réalisée dans le cadre du projet *European perspective on Literature, Culture, Language and Certification* (dorénavant EpoLCLC), selon trois axes principaux : les pratiques de lecture contemporaines et l'image de la littérature française chez les lecteurs contemporains dans une approche sociologique ; les stratégies de lecture des textes en langue étrangère dans une approche psycholinguistique ; la place des traductions et la représentation du rôle du traducteur littéraire chez les lecteurs contemporains à l'aune des conceptions liées aux transferts culturels et à la circulation globale de la littérature. L'analyse et l'interprétation des données recueillies durant la réalisation du projet permettront de confronter l'image que l'on se fait de la littérature et du lecteur de notre époque à un ensemble de pratiques et de convictions réelles, telles que définies par les personnes enquêtées au cours des études réalisées par l'équipe du projet. Plus généralement, il s'agira de dresser, toujours à partir des données rassemblées, un portrait-robot de l'étudiant européen en tant que lecteur et de définir la place que la littérature française et francophone occupe dans ses pratiques quotidiennes.

### 1. En guise d'introduction

Le concept de représentation fait référence à l'idée de représentation collective de Durkheim (1898), mais aussi à celle d'une âme collective définie par Le Bon, auteur de *Psychologie des foules* (1895). La théorie des représentations sociales, telle qu'elle nous intéressera ici, a été formulée par Moscovici, en 1961 ; sa recherche, réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat, concernait les représentations des Français par rapport à la psychanalyse (Moscovici 1961). Les travaux qui ont succédé, entre autres, en France : ceux de Herzlich (1969) sur les représentations de la santé et de la maladie ou ceux de Jodelet (1976) à propos des représentations du corps, ont contribué à la croissance de leur popularité dans plusieurs disciplines, telles que la psychologie ou la sociologie, mais aussi dans d'autres moins évidentes, comme les sciences politiques ou la théologie<sup>1</sup>.

Rappelons que lesdites images mentales, qui disent « quelque chose sur l'état de la réalité » (Jodelet 1989 : 36), sont constamment construites par chaque individu, indépendamment de son origine, son statut social..., et qu'elles s'intègrent dans son système cognitif, dépendant, entre autres, du contexte social et idéologique qui l'environne (Moscovici 1961 ; Abric 1994 ; Yapo 2016, etc.). Par conséquent, les représentations ont une visée très pragmatique dans ce sens qu'elles sont à la base de la majorité des attitudes qui, quant à elles, orientent les comportements de l'individu et permettent d'interpréter (de façon relativement rapide, donc économique) les comportements des autres. Très souvent, l'individu est inconscient de leur influence (voire de leur présence !), mais elles sont toujours actives, en dictant ses *modi operandi*. Exemples ? En classe de langue, elles peuvent influencer la perception du degré de difficulté de tel ou tel aspect, l'attitude envers la matière et l'enseignant (dépendance/autonomie, conformité/originalité, collaboration/compétition, etc.) ou bien les stratégies de communication activées le plus souvent. Pendant les cours de littérature, elles peuvent agir sur la manière d'aborder un texte littéraire, les techniques de lecture privilégiées (lecture à haute voix/silencieuse, lecture linéaire/non linéaire,

1 Dans le présent article, nous ne nous intéresserons pas aux théories subjectives (personnelles, implicites...), se caractérisant par un niveau de complexité plus élevé (cf. par exemple : George A. Kelly (1955) *The psychology of personal constructs*. New York : Norton).

façon d'affronter le vocabulaire inconnu, etc.) ou bien les types d'associations culturelles récurrents, etc.<sup>2</sup>. Les représentations, quel que soit le domaine concerné, sont fréquemment transmises de génération en génération et elles se développent par étapes, dans la communication et grâce à la communication entre les membres d'une communauté donnée ; « c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social » (Py 2004 : 6). Elles contribuent même à la construction de l'identité sociale de ceux qui partagent les mêmes images. Elles assurent ainsi, au sens psychologique, une certaine stabilité et peuvent être un garant de l'efficacité de la communication au sein d'un groupe particulier (par ex. un groupe d'enseignants de telle ou telle matière, d'étudiants venant d'une même culture éducative). Les enseignants, eux aussi, en diffusent un grand nombre auprès de leurs disciples quoiqu'elles ne se manifestent pas toujours de manière directe, pouvant prendre la forme d'une citation, d'un proverbe occasionnel, etc. Chaque représentation est organisée autour d'un noyau central, « l'élément fondamental [...] », car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation » (Abric 1994 : 21) et d'éléments périphériques, plus souples, moins résistants aux modifications. Pour clore cette brève présentation (loin d'être exhaustive), soulignons encore que les représentations s'enracinent, maintes fois, dans les théories simplistes et surannées, les clichés et les stéréotypes partagés par certains groupes (milieux sociaux, professionnels, vivant dans un pays donné, etc.).

## 2. Recherche : quelles images de la littérature ?

### 2.1. Objectifs et questions de recherche

Dans leur ouvrage *La littérature française au présent : héritage, modernité, mutations*, Dominique Viart et Bruno Vercier constatent de profonds changements survenus à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle sur le plan de la réception et de la consommation de la littérature française et francophone. Commercialisation du littéraire, dispersion du lectorat entre divers genres et sous-genres littéraires, déclin de la critique littéraire professionnelle au profit des mécanismes de prescription par les lecteurs, modification profonde du mode de lecture au bénéfice de textes plus courts : voilà quelques-unes des observations qui en disent long sur la place et la fonction de la littérature dans la vie sociale de la France, et plus largement de l'Occident (Viart et Vercier 2005 : 5–22). Des constats qui, en même temps, interpellent et invitent à un examen plus détaillé des représentations de la littérature chez les lecteurs contemporains, des pratiques de lecture de ces derniers et de l'usage qu'ils font du texte littéraire dans d'autres domaines de la vie, comme par exemple, l'apprentissage d'une langue étrangère.

Lesdits constats ainsi que nos expériences en tant qu'enseignants – de français, de littérature(s), de culture(s), de didactique – nous ont poussés à entreprendre notre recherche. Nous sommes partis du principe que la saisie des représentations des étudiants par rapport à trois axes signalés dans l'introduction constituerait une clé à la compréhension de leur fonctionnement dans ce domaine.

Nous avons formulé trois questions de recherche :

2 Cf. aussi : Maciej Smuk (2019) « De variables influençant la lecture en langue étrangère » [In :] Małgorzata Sokółowicz, Izabella Zatorska (éds.) *Quand regarder fait lire. Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures de langue française*. Varsovie : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego ; 26–36.

- a) Quelles sont les pratiques de lecture des étudiants de langue et des lettres françaises ?
- b) Quelles sont les stratégies de lecture les plus fréquentes d'un texte littéraire écrit en français ?
- c) Quelle est la place des textes traduits dans les pratiques de lecture des étudiants et la représentation de la traduction littéraire chez ces derniers ?

Même si certaines tendances y sont présentées, notre étude empirique a essentiellement un caractère qualitatif, c'est pourquoi nous n'avons formulé aucune hypothèse de départ.

## 2.2. Contexte de la recherche et méthodologie

Initialement, notre recherche a été réalisée dans le cadre du projet de recherche EpoLCLC<sup>3</sup> dans quatre universités européennes. À une étape ultérieure, nous avons décidé de l'élargir de quatre autres universités (cf. 2.3). Afin d'obtenir des réponses à nos interrogations, nous avons fait appel à trois questionnaires, conçus en ligne, permettant d'évaluer trois catégories de variables énumérées dans la section précédente. Les questionnaires comprenaient des questions fermées et ouvertes.

## 2.3. Groupe cible

Notre échantillon est constitué de 211 répondants (N = 211) :

- § venant de 14 pays : Allemagne, Algérie, Bosnie-Herzégovine, Chine, Chypre, Colombie, France, Grèce, Italie, Madagascar, Pologne, République tchèque, Ukraine, Venezuela ;
- § étudiant dans huit universités européennes : Sorbonne Université, Université Aristote de Thessalonique, Université Charles de Prague, Université de Chypre, Université de Milan, Université de Poitiers, Université Paris Nanterre, Université de Varsovie.

Tous les participants de la recherche faisaient leurs études dans une filière lettres et langue françaises, en licence ou en master.

## 2.4. Présentation des résultats

### 2.4.1. Pratiques de lecture

Le prétendu désamour tant de fois dénoncé entre la lecture et les étudiants des filières langagières et littéraires n'est pas confirmé par les résultats obtenus dans le premier questionnaire, consacré de manière générale aux pratiques de lecture, à la place de la lecture dans la vie quotidienne et dans l'environnement social immédiat des répondants. Il dresse le portrait des étudiants-lecteurs confirmés, qui fréquentent régulièrement les livres et les auteurs et aiment aussi bien les grands classiques que les romans contemporains. Il faut donc éviter l'amalgame entre la baisse de la pratique de la lecture parmi les jeunes adultes et celle des étudiants des langues et des lettres qui constituent nettement un groupe à part<sup>4</sup>.

3 Voir <https://4euplus.eu/4EU-249.html>.

4 Pour ce qui est de la France, voir notamment les résultats de l'enquête du Centre National du Livre confiée à IPSOS et réalisée en mars 2020 « Les jeunes Français et la lecture : suivre les pratiques de lecture, comprendre les comportements et usages des jeunes de 7 à 25 ans », <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>, consulté le 25 février 2023.

En général et sans surprise, la lecture se trouve en concurrence chez les jeunes (Citton [2014] 2021) avec d'autres activités, surtout celles liées aux écrans, comme le confirment les réponses concernant la fréquence avec laquelle les enquêtés s'adonnent à différentes pratiques culturelles. La lecture est devancée par Internet et les services de vidéo à la demande, mais la fréquence déclarée de la pratique de la lecture est semblable à celle des sorties avec des amis. La lecture est aussi la seule des activités retenues qu'on pourrait qualifier de traditionnelles, à maintenir sa place. On constate en effet un net recul de la lecture de la presse quotidienne et des magazines, tout comme les sorties cinéma qui se situent parmi les activités pratiquées rarement ou très rarement. Sans parler de la télévision : 63,5 % des répondants la regardent rarement ou ne la regardent pas du tout. Ils ne sont d'ailleurs pas très sportifs : seuls 31 % pratiquent un sport souvent ou très souvent.

Quant au nombre de livres lus, les résultats de l'enquête situent les répondants parmi les lecteurs assidus : presque la moitié d'entre eux déclare lire plus de dix livres par an (48,5 %) et 28 % même plus de vingt livres par an, ce qui dans la perspective de notre étude permet de les qualifier de « grands lecteurs ». Mais pour nuancer le portrait, il faut tout de même noter que le nombre de ceux qui lisent peu (entre 1 et 5 livres par an) s'élève à exactement un tiers de l'échantillon d'enquêtés. C'est sur eux que devraient se concentrer les efforts des enseignants et des bibliothécaires, parce que ces étudiants peuvent basculer dans un sens ou dans l'autre : devenir des grands lecteurs ou bien des lecteurs occasionnels. Ces efforts peuvent d'autant plus s'avérer payants que les réponses à deux questions concernant le plaisir de la lecture (« Combien de fois lis-tu pour le plaisir ? » et « Lis-tu en ce moment un livre pour le plaisir ? ») confirment largement que les étudiants peuvent développer un vrai goût pour la lecture : 65,9 % ont confirmé lire un livre pour le plaisir, contre 34,1 % qui affirment le contraire. Parmi ceux-ci juste 7,6 % ont déclaré ne jamais lire pour le plaisir.

Les questions concernant la quantité de livres achetés et le type de support apportent quelques renseignements supplémentaires. D'abord, on constate un certain désintérêt pour les bibliothèques, puisque le nombre de livres lus et celui des livres achetés sont en fait très proches. Seuls les répondants qui lisent le plus ont plutôt tendance à en emprunter. D'autre part, le développement des supports de lecture autres que le papier ainsi que l'accroissement de l'offre des livres électroniques n'ont pas eu d'impact sur les habitudes de lecture des répondants, qui privilégient nettement le livre papier. L'utilisation des autres supports est occasionnelle, y compris le livre audio et les liseuses. De ce point de vue-là, les étudiants sont moins influencés par les modes de lecture que ce que pourrait suggérer leur dépendance des écrans. Malgré le progrès technique, les supports modernes ne correspondent pas du tout aux attentes et besoins des enquêtés, ce en quoi ils se distinguent nettement de l'image que le grand public se fait habituellement des jeunes générations (enquête CNL 2022 : 16–20).

Quant aux types de livres lus, l'enquête révèle que le profil type de l'étudiant-lecteur ne correspond pas à l'image du lecteur moyen que pourrait suggérer ne serait-ce que la taille des différents rayons dans les grandes librairies où domine la littérature populaire. Ainsi les étudiants de lettres sont-ils principalement de grands lecteurs des romans contemporains : seuls 8 % n'en lisent jamais, alors que la moitié déclare en lire très souvent ou souvent. Ils aiment aussi les romans classiques, même si un peu moins que les contemporains. On note aussi une forte position des romans fantasy, au détriment par exemple des livres de science-fiction et des romans policiers. Plus étonnant, les enquêtés ont également exprimé leur désintérêt pour les bandes dessinées : 72 % d'entre eux n'en lisent jamais ou rarement. En même temps, quand ils sont interrogés sur la manière d'inciter d'autres étudiants à lire plus, ils suggèrent qu'il serait bien

d'intégrer dans les cours plus de genres relevant de la littérature populaire comme la fantasy, la science-fiction ou même la bande dessinée. Pour terminer cette énumération, il convient de noter que de manière générale les répondants ne sont pas intéressés par les livres politiques et d'actualité politique.

Les questions suivantes portaient sur la dimension sociale de la pratique de lecture. Là aussi les résultats sont très intéressants, parce qu'ils révèlent que les répondants en général évoluent dans un espace socioculturel qui favorise la lecture. Un des facteurs décisifs qui influence leur attitude par rapport aux livres est sans doute la présence dans l'environnement immédiat des personnes enquêtées des « grands lecteurs » (l'expression était volontairement intégrée dans le questionnaire sans autre précision que « ceux qui lisent beaucoup », pour laisser aux répondants la possibilité de l'interpréter à leur manière). Ainsi, 27 % des répondants déclarent connaître au moins cinq grands lecteurs, 33,6 % trois ou quatre et 34,6 % un ou deux. Seul un très faible pourcentage (4,8 %) déclare n'en connaître aucun. Ceci est corroboré par les réponses à deux autres questions : les répondants sont conscients que dans leur entourage la lecture est considérée comme importante (83 %) et qu'ils devraient lire plus (81 %). Ces résultats expliquent sans doute en partie pourquoi les enquêtés ont choisi la filière lettres ou langues, mais aussi permettent de garder un certain optimisme quant à l'enracinement de la lecture dans leurs pratiques quotidiennes : ceux qui lisent ne se sentent pas stigmatisés par les membres de leur entourage et trouvent autour d'eux des modèles de lecteurs à imiter. C'est aussi sous cet angle qu'il faudrait interpréter leur conviction très forte de l'importance de la « culture littéraire » (comprise comme la fréquentation régulière des œuvres littéraires). Ils partagent presque à l'unanimité l'idée que la culture littéraire est importante dans leurs études, mais aussi, ce qui est encore plus intéressant, pour leur développement personnel. Seulement dans le cas de la phrase « Avoir une culture littéraire est important pour ma carrière professionnelle », le pourcentage de ceux qui n'étaient pas d'accord était plus élevé (19 %). Dans le même ordre d'idées, ils restent persuadés que la lecture des textes littéraires aujourd'hui peut avoir une utilité (89 %) et qu'Internet ne peut pas remplacer les livres.

Si tous les éléments sont réunis pour faire des répondants des grands lecteurs, pourquoi certains lisent moins que d'autres ? Interrogés sur les raisons qui les empêchent de lire plus, ils citent sans surprise le manque de temps (85,8 %) et trop de lectures obligatoires (53,6 %), qui constituent des excuses évidentes. Certains cependant pointent le fait d'avoir été découragés par les lectures obligatoires pendant les études supérieures (13,3 %) ou pendant les années du lycée (8,1 %). C'est nettement plus que ceux qui disent ne rien trouver d'intéressant à lire (7,1 %) et ces résultats mettent en relief l'importance de l'environnement scolaire et universitaire dans le développement des habitudes de lecture. Cette piste était nuancée dans les questions portant sur les manières possibles d'encourager les étudiants de lettres et de langues à lire plus. La solution plébiscitée, déjà mentionnée, est l'introduction de nouveaux genres, surtout ceux relevant de la littérature populaire, ce qui ne serait évidemment possible que dans le cadre de certains cours. Tout comme l'introduction dans le programme des cours de plus d'auteurs contemporains (et aussi d'auteurs francophones hors de la France), solution qui a été jugée bonne par l'écrasante majorité des répondants. Ils sont par contre moins persuadés par la capacité des professeurs à changer leurs méthodes de travail avec les textes littéraires, autrement dit ils ne croient pas en la capacité de l'institution de l'enseignement de la littérature de changer et de devenir vecteur d'un renouveau des pratiques de lecture. En même temps, ils accepteraient volontiers de lire un livre s'il était suggéré par l'enseignant.

Le portrait de l'étudiant-lecteur moyen invite à réviser les idées reçues et les aprioris concernant les pratiques de lecture des jeunes adultes, ici en l'occurrence des étudiants des filières langues et lettres. Il

montre qu'en fait, soit à cause d'un désintérêt de la part du personnel enseignant pour connaître les goûts et les pratiques culturelles, soit à cause d'un manque de communication, il y a un certain décalage entre la vision que les enseignants se font des étudiants et la réalité. Alors que seule une bonne connaissance du public permet de répondre à ses besoins au moyen d'une solution didactique adéquate.

#### 2.4.2. Stratégies de lecture

Les résultats obtenus permettent de dresser un portrait d'un lecteur moyen du point de vue de ses techniques et ses stratégies de lecture le plus souvent utilisées. Que savons-nous donc de lui ?

En moyenne, durant une année, il déclare lire :

- 3-5 livres dans sa langue maternelle,
- 1-2 livres en français langue étrangère,
- moins d'un livre dans une langue autre que le français.

Pour ce qui est du processus de lecture d'un texte littéraire, presque toujours, il est en mesure de se concentrer sur le plaisir de lire (indépendamment des défis langagiers) et, pour mieux saisir les contenus, il se réfère constamment à ses connaissances (que nous qualifions de culture générale). Il déclare aussi être apte, d'une part, à identifier et à nommer les sources de sa satisfaction à la lecture, d'autre part, à définir les raisons de ses difficultés. Quelquefois, il relit certains passages pour mieux les comprendre et il revient en arrière. Rarement, il s'arrête de lire face aux difficultés et il n'a pas l'habitude de comparer le texte lu à d'autres textes (films, expositions...) provenant de sa culture maternelle. Cela vaut la peine de souligner qu'assez souvent, il recourt à des textes littéraires écrits en français (constituant pour lui une langue étrangère) qui ne sont pas analysés pendant les cours.

Le lecteur moyen fait également recours à certaines pratiques durant l'acte de lire. Il ne lit jamais à haute voix, il ne souligne que très rarement les mots et les expressions inconnus, il ne s'arrête pas non plus sur ceux pouvant être qualifiés de mots-clés. Au lieu de se concentrer sur les détails, il tente plutôt d'identifier le thème général du texte lu et il dirige son attention sur les éléments paratextuels (couvertures, photos, etc.). Le côté langue ne l'intéresse pas trop : il ne profite que quelquefois de l'occasion pour apprendre des mots et des expressions nouveaux, et il n'analyse presque jamais les structures grammaticales contenues dans le texte (pronoms, déterminants des noms, terminaisons des verbes pour identifier le mode et le temps, etc.). Une phrase portant sur la place de la traduction, soit « Je cherche une (des) traduction(s) d'un texte donné et je m'en sers », a partagé les répondants : 49 % ne le font jamais ou le font rarement, 22 % le font occasionnellement, 29 % le font souvent ou toujours.

Notre objectif partiel était d'apprendre si les étudiants avaient été confrontés aux activités moins conventionnelles durant leur éducation littéraire et donc, de définir ainsi les tâches pouvant être (re) découvertes. Dans le tableau 1, nous présentons les résultats détaillés dans l'ordre décroissant.

Tableau 1. Expériences d'activités non conventionnelles en classe de littérature.

Type d'activité	Nombre de répondants (N = 115)
Regarder une adaptation cinématographique du texte lu	70 %
Comparer les traductions/la version originale et sa traduction	55 %
Proposer une suite à l'histoire lue/une fin alternative	49 %

Type d'activité	Nombre de répondants (N = 115)
Chercher d'autres textes en rapport avec le texte lu	46 %
Choisir le meilleur passage du livre et justifier son choix	46 %
Choisir un texte littéraire parmi trois – cinq	36 %
Comparer les diverses couvertures du même titre	27 %
Penser les questions d'une interview avec un des protagonistes/l'auteur	26 %
Préparer le scénario d'un cours (« cours de vos rêves ») sur le texte en question	25 %
Donner les mots-clés du texte lu, puis les réduire (à 10, 8, 5 et 3)	23 %
Concevoir une carte mentale sur le texte/son extrait	20 %
Réaliser un reportage sur un sujet soulevé dans le texte	20 %
Élaborer un guide d'accès au texte	17 %

Dans notre questionnaire, nous avons aussi prévu un espace plus ouvert afin de stimuler des réponses plus libres et spontanées, subjectives aussi bien sur le plan des contenus abordés que celui des mots utilisés pour en parler. C'est dans ce contexte que nous avons demandé aux étudiants de formuler leurs conseils sur la manière d'aborder les textes littéraires pendant les cours.

Mis à part quelques commentaires généraux (et néanmoins, précieux) à visée pédagogique – par ex. « Rester calme quand l'étudiant ne comprend pas le texte » (R64) ou « [...] cela vaut la peine d'en discuter (en = possibilités d'améliorer les cours) afin de savoir le ressenti de chacun » (R97), il est possible de les regrouper pour en dégager quelques postulats plus concrets quant aux techniques utilisées. En voici quelques-uns :

- mettre en avant le plaisir de lire ;
- choisir les textes en fonction de l'intérêt de la génération ciblée (le critère d'actualité des sujets arrive en tête), sans se focaliser sur le développement d'une culture dite générale vaguement définie, selon les répondants<sup>5</sup> ;
- limiter le nombre de textes analysés durant le semestre – nous pouvons paraphraser les paroles des répondants en disant que la quantité ne va jamais de pair avec la qualité, surtout pour ce qui est de la lecture en langue étrangère ;
- permettre aux étudiants d'exprimer leurs propres opinions, mais surtout leurs propres sentiments et émotions sur le texte lu (par ex. « Encourager à partager les pensées sur ce qui était bizarre, intéressant, attirant, nouveau [...] » ; « Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ? ») ;
- privilégier un dialogue sur le texte, en se concentrant sur les thèmes évoqués, moins sur le déroulement de l'histoire ; approcher ainsi la lecture en langue étrangère de la lecture faite en langue maternelle ;

5 Diverses citations peuvent illustrer cette demande, par ex. « Demander aux apprenants ce qu'ils aiment lire » (R72), « Arrêter de toujours faire des auteurs classiques qui sont morts depuis des décennies » (R34), « Donner plus de liberté dans le choix de textes » (R55), « Essayer de trouver un lien avec des questions qui sont abordées aujourd'hui » (R112).

- comparer la version originale du texte à sa (ses) traduction(s) et introduire d'autres types de supports en lien avec celui-ci (livres, articles de presse, films, œuvres d'art, etc.), y compris des supports contemporains abordant le même thème ;
- veiller à la phase de préparation à la lecture, par ex. esquisser le contexte général de l'apparition d'une œuvre, donner quelques repères biographiques sur la vie de son auteur, distribuer une liste de questions pouvant guider la lecture ;
- proposer les activités engageant le lecteur de manière plus holistique (par ex. jouer un dialogue du texte, transformer le monologue en dialogue) ;
- passer, si cela est possible, à la langue maternelle des étudiants pour faire partager leurs opinions et leurs sentiments relatifs au texte ;
- faire recours à plus d'auteurs francophones.

Notons que 26 répondants (23 %) n'ont fourni aucun exemple.

Pour terminer, il nous semble encore séduisant de nous pencher sur les représentations de la lecture dans diverses langues. À la question « Est-ce qu'il existe, d'après vos expériences et vos sentiments, des différences entre la lecture d'un texte littéraire écrit en français et dans une/d'autres langue(s) étrangère(s) ? », les réponses abondent et regorgent d'impressions différentes, illustrées de nombreux exemples. Ci-dessous, nous nous bornons à citer trois auteurs dont les commentaires contiennent des exemples concrets :

Bien évidemment, il y a des différences au niveau de la langue même : par exemple, en italien, on a tendance à utiliser beaucoup de mots, en rendant le texte plus compliqué, afin qu'il soit plus soutenu ou plus « académique ». En anglais, on est très schématique, la langue doit être la plus facile possible, les phrases sont plus brèves pour faciliter la compréhension. À mon avis, le français se situe plus ou moins à mi-chemin entre ces deux langues : la syntaxe n'est pas aussi simple qu'en anglais, mais on n'a pas autant de constructions redondantes qu'en italien. En plus (même si cela dépend du genre), en français, on trouve beaucoup plus de calembours et de jeux de mots, qui profitent de l'orthographe complexe. (R2)

Je ne peux que me souvenir des livres que j'ai lus en anglais qui, comparés aux textes français, me donnaient l'impression de venir d'un autre monde. Le style de l'écriture était tellement différent, mais pas à cause de l'auteur mais à cause de la langue. Les livres anglais d'un niveau avancé me semblaient toujours assez « faciles » ou « basiques » dans leur structure alors qu'un livre écrit en français du niveau intermédiaire avait une autre allure. Une élégance et une complexité qui rendent le texte agréable et unique. (R39)

J'ai lu Sherlock Holmes dans trois langues. Et je pense que la lecture en polonais qui est ma langue maternelle était la pire des expériences. Dans la version anglaise, je me suis sentie très bien parce que le vocabulaire n'était pas trop exigeant. Mais la version française était la meilleure pour moi. (R54)

### 2.4.3. Représentations de la traduction littéraire

Le troisième volet du projet portait sur la perception de la traduction de textes littéraires par les étudiants des universités européennes. Cette problématique de base, axée sur des questions portant sur la place des œuvres traduites dans les pratiques de lecture et la représentation du traducteur et de son travail, s'inscrit

dans un contexte de recherche dynamique depuis au moins une cinquantaine d'années, à savoir le tournant culturel au sein des études littéraires et de la traductologie. D'où l'ancrage de ce volet du projet dans les travaux de Gideon Toury et Itamar Even-Zohar (Even-Zohar et Toury 1981 : V–XI), et notamment dans la théorie des polysystèmes de ce dernier (Even-Zohar [1990] 1997 : 9–26), ainsi que dans l'approche proposée par Susan Bassnett et André Lefevere (Bassnett & Lefevere 1998). Il convient de noter que toutes ces approches situent la traduction comme l'une des composantes majeures des relations entre les cultures et posent le traducteur comme l'un des principaux chaînons des transferts interculturels. Comme tel, le traducteur se voit chargé d'une responsabilité particulière, là où son travail assure la circulation des biens culturels entre différentes sociétés et différentes langues, contribuant de cette manière à bâtir un circuit culturel global, marqué par des contraintes d'ordre politique, idéologique et économique. Dans ce contexte, il nous a paru particulièrement intéressant de voir quelle est l'image de la traduction et du traducteur auprès des jeunes lecteurs.

Quant à la place des œuvres en traduction dans la pratique de lecture quotidienne des personnes enquêtées, 47 % d'entre elles déclarent lire les œuvres littéraires écrites en langues étrangères (toutes les langues confondues) en traduction vers leur langue première, tandis que 22 % des répondants pratiquent une lecture alternative, c'est-à-dire moitié en version originale et moitié en traduction. Parmi les motivations relatives au choix de la version traduite des œuvres, les répondants ont évoqué des raisons pragmatiques telles que l'accès plus facile aux textes, la facilité de la lecture et la méconnaissance de la langue de l'original. La conclusion qui se profile à travers ces réponses semble être évidente, mais non moins instructive : les traductions sont toujours importantes, car elles garantissent au lectorat la possibilité de découvrir les œuvres écrites en d'autres langues et dans d'autres cultures. Cette fonction de transmission interculturelle de la traduction reste valable pour les lecteurs spécialisés que sont les étudiants enquêtés, de par leur formation universitaire centrée sur l'apprentissage de langues et les études littéraires.

Cette attitude de départ change au moment où il est question des œuvres écrites en français, langue principale des études poursuivies par les répondants. En effet, les réponses à la question portant sur le choix de la version linguistique des œuvres en français indiquent qu'une large majorité de personnes (75 % des répondants) optent pour l'original. Quant aux motivations, la volonté de connaître ce dernier, une certaine distance critique envers la traduction qui s'écarterait de la version de base du texte, mais aussi la volonté de développer les compétences linguistiques à travers la lecture – tels sont les principaux critères par lesquels les enquêtés ont justifié leur préférence<sup>6</sup>. Dans ce contexte, un écart par rapport à la majorité des réponses se manifeste parmi les répondants de Pologne. Ceux-ci ont signalé dans leurs réponses les motivations liées à l'obligation ou le devoir imposés par les enseignants, tandis que l'aspect pragmatique lié à l'apprentissage de la langue a été mentionné dans une moindre mesure. Selon les réponses fournies par les enquêtés, les étudiants polonais lisent rarement les textes français en version originale pour le plaisir ou par curiosité esthétique. Ce fait interpelle et invite à une réflexion plus profonde sur la manière dont la littérature française et francophone est abordée dans le cadre des cours universitaires en Pologne. Tradition didactique dominée par l'approche injonctive (côté enseignants), niveau de connaissance du français insuffisant (côté étudiants) qui aboutirait à une anxiété cognitive amplifiée et, par conséquent, à la diminution du plaisir de lire ? Autant d'hypothèses pour expliquer ce phénomène qui, tout en exigeant des analyses plus approfondies, conduit à la question sur l'utilité de la version traduite des textes dans le

6 Notons que le dernier critère ne reste valable que sur le plan déclaratif et ne se confirme pas au niveau des techniques de lecture, telles que présentées dans le point 2.4.2.

processus d'enseignement. Sur ce point, notons que pour presque la moitié des enquêtés, le travail sur la version traduite d'une œuvre en cours universitaire est rare ou inexistant. Dans le cas contraire, là où la traduction fait partie des matériaux de travail en classe, ce fait n'est aucunement commenté ou fait l'objet d'un commentaire sommaire de la part de l'enseignant dans 49 % des cas. Cette carence ou marginalisation de la traduction, certes justifiées partiellement par la nature des études réalisées par les répondants, à savoir les études en lettres où les originaux constituent traditionnellement les textes de référence, n'en sont pas moins contestables et laissent entrevoir une possibilité de changement des pratiques, dans la mesure où aborder partiellement un texte français à travers sa traduction pourrait potentiellement augmenter l'attractivité de l'approche didactique adoptée en classe et augmenter la qualité de la réflexion des étudiants sur les œuvres analysées<sup>7</sup>. Des exercices de comparaison philologique des extraits tirés de la version originale d'une œuvre et de sa traduction, des ateliers de traduction autour des textes étudiés, des analyses portant sur les réfractions culturelles induites par la traduction vis-à-vis des originaux ne sont que quelques exemples d'activités qui, au moins pour certains groupes d'étudiants, pourraient s'avérer efficaces à la fois sur le plan de la transmission des connaissances typiques des études littéraires et sur celui de la sensibilisation des jeunes lecteurs à la culture linguistique, tant en français qu'en langue première.

Ces constats se confirment par le fait que les jeunes lecteurs semblent être conscients de la complexité du phénomène de traduction dans sa dimension interculturelle. Si selon André Lefevre, pour la majeure partie de lecteurs, la traduction d'un texte littéraire original devient l'original lui-même (Lefevre 1982 : 149), la distance critique envers la fidélité de la traduction manifestée par les répondants tout au long du questionnaire montre leur sensibilité aux différences et réfractions qu'une traduction charrie. À l'aune des réponses apportées au questionnaire relatif à la traduction, les étudiants forment un groupe de lecteurs particulièrement attentif à cet aspect et qui, de plus, perçoit le travail de traduction comme une interprétation subjective du texte de base. Sur ce point, mentionnons qu'à la question si la traduction peut s'écarter de l'original pour rendre l'esprit de l'œuvre traduite, 64 % des personnes enquêtées ont répondu par l'affirmative, ce qui laisse supposer qu'à leurs yeux, l'approche hypernormative, exigeant une fidélité quasi totale envers l'original ou plutôt sa version idéalisée n'est plus de mise, ouvrant par là même la voie vers une discussion plus approfondie sur les effets des transferts culturels et de la circulation globale de la littérature, théorisée par David Damrosh (Damrosh 2003 : 281–303). Immergés dans la production culturelle mondialisée qui brasse cultures et langues, les jeunes lecteurs semblent sensibles à ces questionnements et, en même temps, ont besoin d'outils d'analyse pour mieux appréhender la réalité qui les entoure. L'intégration des composantes didactiques liées à la traduction dans les cours de littérature peut constituer une méthode efficace pour les leur garantir.

L'emploi plus fréquent des traductions en classe de littérature à l'université, sans bien entendu éclipser, voire supplanter le travail sur les versions originales des œuvres, se légitime aussi par le statut dont jouit le métier de traducteur littéraire. Dans le groupe cible du volet traduction du projet, 70 % des enquêtés ont accordé leur confiance aux traducteurs et presque 68 % aux traductions offertes sur les marchés du livre nationaux. Peu visible sur le plan du prestige médiatique et institutionnel (à peu près 90 % des répondants ont déclaré ne connaître aucune vitrine de promotion ou instance de consécration dédiée à la traduction littéraire, que ce soient des prix, des revues spécialisées, des manifestations culturelles ou des sites Internet), la profession de traducteur n'en est pas moins appréciée et se présente comme l'un des

7 Comme nous l'avons mentionné, les pratiques didactiques basées partiellement sur la traduction figurent parmi celles qui sont souhaitées par les étudiants eux-mêmes (cf. 2.4.2).

métiers de confiance publique qui a su rester, au moins partiellement, à l'abri de la marchandisation des biens culturels.

130

En somme, à l'époque du traitement automatique des textes, le travail avec ou sur la version traduite des œuvres littéraires peut, à condition d'être appliqué de manière créative, devenir un outil puissant non seulement de l'enseignement des langues étrangères et de la littérature, mais aussi de la sensibilisation des jeunes à l'esthétique et aux enjeux sociaux et culturels de notre monde.

### 3. Conclusions

L'enquête a permis de révéler de profondes similitudes entre les étudiants de filières langues et lettres qui font d'eux un groupe à part, distinct par rapport aux autres jeunes adultes dans leurs pratiques de la lecture. Ce n'est pas un hasard s'ils ont choisi de telles filières : ils ont un rapport étroit aux livres et trouvent du plaisir dans la lecture, ce qui constitue des bases très solides sur lesquelles peuvent s'appuyer les démarches didactiques. Ils sont aussi moins portés sur les nouveautés qu'ils n'en ont l'air, parce qu'ils lisent principalement des romans (modernes et classiques) et ils le font sur support papier. Ce n'est donc pas tant sur le choix des genres littéraires que doit se concentrer l'effort d'un enseignant que sur la manière d'aborder le texte littéraire en cours. Vu les hautes compétences du groupe étudié dans le domaine des pratiques de lecture ainsi qu'une conscience élevée dont les étudiants enquêtés font preuve en matière de transferts culturels qui s'opèrent à l'époque de la littérature mondialisée, le recours à la traduction se présente comme l'une des méthodes didactiques à la fois efficaces et attrayantes du travail avec les textes littéraires. Favorisant une lecture attentive et nuancée, invitant au débat sur les subtilités culturelles d'une œuvre et donnant, au passage, l'occasion de développer la connaissance de langues (aussi bien étrangères que premières), l'usage créatif des traductions des œuvres en cours de littérature peut aider les participants à approfondir leur compréhension des textes eux-mêmes ainsi que des cultures dont ces derniers sont issus. Du point de vue des stratégies de lecture, les répondants semblent être habiles en la matière et, surtout, conscients des enjeux de la lecture d'un texte littéraire en langue étrangère : d'un côté, ils déclarent être prêts à définir ses spécificités, y compris à nommer les sources de leurs plaisirs et leurs obstacles, de l'autre, ils sont à même de donner des exemples de pratiques visant à optimiser, à leurs yeux, cette lecture. Dans un certain sens, ceci contredit, pour ainsi dire, les représentations largement (même si indirectement) diffusées par les enseignants, exprimant plutôt la lassitude profonde quant à la conscience dite de lecture de leurs élèves. Selon toute probabilité, « savoir lire » ou « ne pas savoir lire » n'est pas le noyau dur de la question. En effet, il est plutôt question de se pencher, ensemble (!), sur les approches d'un texte littéraire toujours en vogue et les attentes, explicitement et implicitement formulées, envers les apprenants (quelquefois, « trop traditionnelles », paraît-il, ou en tout cas, n'allant pas de pair avec les évolutions sociales, culturelles, éducatives, etc.). Et c'est, peut-être, là où le bât blesse. Référons-nous, dans ce contexte, aux paroles d'un de nos répondants : « Si les étudiants ne répondent pas à vos questions, c'est pas qu'ils ignorent le texte » (R53).

**Bibliographie**

- Abric, Jean-Claude (1994) « Les représentations sociales : aspects théoriques. » [In :] Jean-Claude Abric (éd.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France ; 10–36.
- Bassnett, Susan, André Lefevere (1998) *Constructing Cultures : Essays on Literary Translation*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters.
- Centre National du Livre (2022) *Les jeunes Français et la lecture : suivre les pratiques de lecture, comprendre les comportements et usages des jeunes de 7 à 25 ans*. <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture> (consulté le 25/02/2023).
- Citton, Yves (2021) *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.
- Damrosch, David (2003) *What is world literature ?* Princeton-Oxford : Princeton University Press.
- Durkheim, Émile (1898) « Représentations individuelles et représentations collectives. » [In :] *Revue de Métaphysique et de Morale*. Vol. VI ; 273–302.
- Even-Zohar, Itamar ([1990] 1997) « Polysystem Theory. » [In :] *Polysystem Studies [= Poetics Today 11:1]* ; 9–26.
- Even-Zohar, Itamar, Gideon Toury (1981) « Introduction: Translation Theory and Intercultural Relations. » [In :] *Poetics Today*. Vol. II, n° 4 ; V–XI.
- Herzlich, Claudine (1969) *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris : Mouton.
- Jodelet, Denise (1976) *La représentation sociale du corps*. Paris : Comité d'organisation des recherches appliquées sur le développement économique et social.
- Jodelet, Denise (1989) *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Bon, Gustave (1895) *Psychologie des foules*. Paris : Hachette Livre-Bibliothèque Nationale de France.
- Lefevere, André (1982) « Théorie littéraire et littérature traduite. » [In :] *Canadian Review of Comparative Literature / Revue canadienne de littérature comparée*. Vol. IX, n° 2 ; 137–156.
- Py, Bernard (2004) « Pour une approche linguistique des représentations sociales. » *Langages*. Vol. 154 ; 6–19.
- Smuk, Maciej (2019) « De variables influençant la lecture en langue étrangère. » [In :] Małgorzata Sokolowicz, Izabella Zatorska (éds.) *Quand regarder fait lire. Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures de langue française*. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego ; 26–36.
- Viard, Dominique, Bruno Vercier (2005) *La littérature française au présent : héritage, modernité, mutations*. Paris : Bordas.
- Yapo, Yapi (éd.) (2016) *Étudier les représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.

